

Brandt, Horst; Schlömerkemper, Jörg
**Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des
Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell**

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 201-219



Quellenangabe/ Reference:

Brandt, Horst; Schlömerkemper, Jörg: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 2, S. 201-219 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143421 - DOI: 10.25656/01:14342

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143421>

<https://doi.org/10.25656/01:14342>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 2 – April 1985

I. Thema: Zeugnisse ohne Noten

- | | |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| DIETRICH BENNER/
JÖRG RAMSEGER | Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule 151 |
| HANSJÖRG SCHEERER/
DIETER SCHMIED†/
CHRISTIAN TARNAI | Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen 175 |
| HORST BRANDT/
JÖRG SCHLÖMERKEMPER | Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell 201 |

II. Diskussion

- | | |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RÜDIGER PEUCKERT | Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler 221 |
| ANDREAS KNAPP | Leiden Schüler unter großen Schulen? 239 |
| WOLFGANG LEMPERT | Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. Zur moralphilosophischen, kognitions- und entwicklungspsychologischen sowie sozialisationstheoretischen Begründung einer pädagogischen Förderung moralischer Urteilsfähigkeit 255 |

III. Besprechungen

- | | |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MICHAEL WINKLER | HANNS EYFERTH / HANS-UWE OTTO / HANS THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik 275 |
| ELIN GUSKI | ERNST-GÜNTHER SKIBA/HELMUT LUKAS/UDO KUKKARTZ: Diplom-Pädagoge – und was dann? Empirische Untersuchungen von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin 280 |
| WOLFGANG NAHRSTEDT | HERMANN GIESECKE: Leben nach der Arbeit. Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik 283 |

JÜRGEN KÖRNER	FRITZ REDL/DAVID WINEMAN: Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle 285
MANFRED PRENZEL	LASZLO A. VASKOVICS (Hrsg.): Umweltbedingungen familialer Sozialisation 288
FRIGGA HAUG	CAROL GILLIGAN: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau 294

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 299
Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 301

Contents

I. Topic: Report Cards without Grades

DIETRICH BENNER/ JÖRG RAMSEGER	Between Traditionally Graded Report Cards and Educationally Oriented Developmental Reports: Report Cards without Grades in Primary Schools 151
HANSJÖRG SCHEERER/ DIETER SCHMIED†/ CHRISTIAN TARNAI	Verbal Report in Primary School. Descriptive Reports of Working Behaviour and Social Behaviour in Primary Schools of North-Rhine Westphalia 175
HORST BRANDT/ JÖRG SCHLÖMERKEMPER	Communicative Learning Diagnosis: Concept and Reality of the Learning Development Report in the Team-Small-Group-Model 201

II. Discussion

RÜDIGER PEUCKERT	The Typing of Deviant Pupils 221
ANDREAS KNAPP	Are Large Schools Detrimental to Students? 239
WOLFGANG LEMPERT	Imperatives, Advances, and Pace-Makers in Moral Reasoning. The Contribution of Ethics, Cognitivistic Developmental Psychology, and Socialization Research to a Rational Conception of Moral Education 255

III. Book Reviews 275

IV. Documentation

New Books 299

Kommunikative Lerndiagnose

Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell¹⁾

Zusammenfassung

Die Schüler der Gesamtschule Göttingen-Geismar erhalten bis zum 8. Schuljahr anstelle von Notenzeugnissen „Lernentwicklungsberichte“. Diese Berichte werden von den Lehrern auf der Grundlage einer permanenten Lerndiagnose-Arbeit erstellt. Am Beispiel der Beurteilungspraxis mit Lernentwicklungsberichten lassen sich Bedingungen und Voraussetzungen aufzeigen, die zu beachten sind, damit auf Noten verzichtet werden kann: Alle Beteiligten müssen sich darüber verständigen, daß gegenüber der selektiven Bedeutung, die schulisches Lernen immer auch hat, die produktiven Möglichkeiten des Lernens besondere Beachtung finden sollen. Dies aber ist nur unter besonderen institutionellen Gegebenheiten möglich, die – zumindest nach den subjektiven Erfahrungen der Schüler – im Team-Kleingruppen-Modell eher gegeben sind.

Über den Sinn und vor allem den Unsinn der Leistungsbewertung in der Schule ist viel geschrieben worden. Es gibt eine Vielzahl von Vorschlägen und von Beispielen, wie es anders und besser gemacht werden kann (vgl. z. B. BECKER/HENTIG 1983). Gleichwohl hat sich an der Praxis wenig geändert. Nur in den beiden ersten Jahren der Grundschule werden anstelle von Zifferzeugnissen verbale Rückmeldungen über die Lernentwicklung ausgegeben (vgl. BENNER/RAMSEGER in diesem Heft). Konsequente Alternativen sind nur in freien Schulen (insbesondere der Waldorfschule) oder in einzelnen Schulversuchen realisiert worden. In den Regelschulen scheint dagegen die alte Ziffernzensur eine weithin akzeptierte Normalität geblieben zu sein. Angesichts der Diskrepanz zwischen unbestrittener Kritik und persistenter Praxis muß gefragt werden, warum hier meist an den traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung festgehalten wird und welches die besonderen Bedingungen sind, unter denen es an den Reformschulen gelingt, alternative Konzepte der Lerndiagnose und der Leistungsrückmeldung zu realisieren und beizubehalten.

1. Zur Doppelfunktion schulischen Lernens und traditioneller Leistungsbeurteilung

Daß schulisches Lernen und Leistung in der Schule eine ambivalente Bedeutung haben, läßt sich historisch bis zur Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht und der Zeugnisse zurückverfolgen (vgl. z. B. HERRLITZ/HOPF/TITZE 1984). Aber auch an den theoretischen Ansätzen und den praktischen Konzepten der Bildungsreform der sechziger Jahre läßt sich aufzeigen, daß Bildung, Lernen und Leistung in institutionalisierten Formen der Erziehung und Unterweisung eine Doppelfunktion und einen ambivalenten Charakter haben. Sie sind zum einen Medium der Persönlichkeitsentfaltung. In der aktiven und möglichst intensiven Auseinandersetzung mit den kulturellen Angeboten werden Erfahrungen möglich und Fähigkeiten entwickelt, die das Individuum personal bereichern und zu einem Mitglied der Gemeinschaft werden lassen. Hierfür ist schulisch organisiertes Lernen nützlich, angesichts der kulturellen Vielfalt vielleicht sogar unersetzlich. Zugleich ist aber

schulisches, institutionalisiertes und damit administrativ verfügbares und verfügbares Lernen ein zentrales Medium der Reproduktion und Legitimation struktureller sozialer Ungleichheit. Schulische Zertifikate geben nicht nur Auskunft über die Entwicklung im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung, sondern sie sind zugleich Berechtigungsausweise (bzw. Prognosen auf zu erwartende Berechtigungen) für den Eintritt in bestimmte berufliche Positionen und die damit verbundenen sozialen Privilegien. Daran hat sich im Prinzip strukturell auch dadurch nicht viel geändert, daß mit zunehmender Erwerbslosigkeit und verschärfter Verdrängung von „oben“ nach „unten“ der Wettbewerb nicht mehr um sozialen Aufstieg, sondern um die Vermeidung des sozialen Abstiegs geht.

Die Funktionalisierung schulischen Lernens zum Selektionsinstrument hebt aber – und das ist der erste Punkt, den es hervorzuheben gilt – der Möglichkeit und der Hoffnung nach die Chance nicht auf, daß schulisches Lernen personal und sozial bedeutsam sein kann. Aber es ist schwierig, die produktiven, emanzipatorischen Möglichkeiten gegenüber den repressiven, selektionsrelevanten Funktionen zu sichern. Aussichtslos ist dies deshalb keineswegs, weil die emanzipatorischen Möglichkeiten nicht schlechthin im Gegensatz zu den gesellschaftlichen Funktionen der Schule stehen, sondern selbst notwendigerweise ein Element eben dieser gesellschaftlichen Funktionsbestimmung sind. Angesichts des Gleichheitspostulats, dem sich eine aufgeklärte, eine demokratische und soziale Gesellschaft verpflichtet weiß und aus dem sie ihre Legitimation bezieht, können sich repressive Funktionen nicht ungebrochen durchsetzen. Eine Legitimierung sozialer Ungleichheit bedarf der Realisierung des Gleichheitspostulats in dem Maße, das den von sozialer Ungleichheit Betroffenen die ihnen zugewiesenen beziehungsweise von ihnen erworbenen Positionen als legitim erscheinen läßt. Durch formale Gleichbehandlung – insbesondere in der Schule – wird die faktische Ungleichheit mit dem Anschein der Legitimität versehen.

Ambivalenz und Doppelcharakter des schulischen Lernens lassen sich nicht angemessen erfassen, wenn es nur in seiner emanzipatorischen oder in seiner repressiven Funktion gesehen wird. Vielmehr sind die beiden Funktionsmöglichkeiten so aneinander gebunden, daß die eine nicht gänzlich ohne die andere gedacht werden kann. Die Entfaltung der Persönlichkeit im Sinne eines emphatischen Bildungsbegriffs ist unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ohne selektive Wirkungen nicht möglich; und die Selektionsfunktion kann nur mehr unter dem Anspruch, daß schulisches Lernen der Persönlichkeitsbildung dient, aufrechterhalten werden.

Zwischen den beiden Funktionen schulischen Lernens – und das ist der zweite hier wichtige Punkt – besteht keineswegs ein dauerhaft gleiches Gewichtsverhältnis. Ihre Beziehung kann in verschiedenen Situationen und unter verschiedenen Bedingungen durchaus unterschiedlich sein. Dies gilt zum einen in der historischen Perspektive. Schulisches Lernen ist um so stärker von seiner selektiven Funktion abhängig, je mehr die zu vergebenden Zertifikate den beruflichen und sozialen Allokationsprozeß außerhalb der Schule bestimmen. Unter der Erwartung, daß für permanentes Wirtschaftswachstum immer mehr hoch qualifizierte Arbeitskräfte benötigt und auch in entsprechend dotierten beruflichen Positionen „untergebracht“ werden könnten, waren umgekehrt in den sechziger Jahren Reformen möglich, die die

emanzipativen Möglichkeiten schulischen Lernens stärker betonten. Unter den veränderten ökonomischen Bedingungen hat sich die Relation der Bedeutungskomponenten inzwischen wieder spürbar verschoben.

Daß die beiden Funktionen schulischen Lernens nicht in einem statischen Gewichtsverhältnis stehen, zeigt sich nicht nur an der historischen Variabilität ihrer Beziehung, sondern auch daran, daß die jeweils unmittelbar am schulischen Lernen Beteiligten prinzipiell die Möglichkeit haben, die selektive Bedeutung des Lernens im jeweils verfügbaren Rahmen stärker zu betonen oder statt dessen der bildenden Auseinandersetzung mit den Lernmöglichkeiten ein größeres Gewicht zu geben (vgl. dazu das Konzept der „Interpunktion von Widersprüchlichkeit“ bei SCHLÖMERKEMPER 1979). Letzteres setzt allerdings voraus, daß sich alle Beteiligten über eine solche Gewichtung miteinander verständigen. Wenn dies nicht gelingt oder gar nicht erst versucht wird, dürfte in der Regel die selektive Bedeutung dominant sein beziehungsweise bleiben, weil angesichts der Ungleichheit der Lebenschancen die Sicherung der persönlichen Wettbewerbsbedingungen als das Wichtigere erscheinen muß. Eine solche Gewichtung kann dabei niemals unmittelbar aus einem „herrschaftsfreien Diskurs“ (HABERMAS) der Betroffenen hervorgehen, denn die selektive Funktion schulischen Lernens läßt sich keineswegs einfach diskursiv außer Kraft setzen. Wohl aber macht es einen Unterschied, ob die Beteiligten in unreflektierter Normalität miteinander umgehen und deshalb – sozusagen vorsichtshalber – zueinander in Konkurrenz stehen müssen, oder ob sie sich darauf verständigen können, die in unserer Gesellschaft zwar letztlich unvermeidbare, im Kontext der Schule jedoch durchaus variable Bedeutung der Selektionsfunktion so weit als möglich zu begrenzen.

Alternative Formen des Lehrens und Lernens und der Leistungsbewertung können verwirklicht werden, wenn es gelingt, unter Beachtung beider Funktionen schulischen Lernens den Einfluß der Selektionsfunktion zu begrenzen. Die Ambivalenz schulischen Lernens würde nämlich nicht schon dadurch aufgehoben, daß die Lehrer mit guter Absicht und gestützt auf ihre professionelle Legitimation den selektiven Charakter auszuräumen versuchen, indem sie sich weigern, schlechte Noten zu geben. Ohne die kommunikative Vergewisserung mit den und unter den anderen Beteiligten könnte eine solche Strategie womöglich Verunsicherung auslösen, solange nicht geklärt ist, wie Schüler und Eltern mit der selektiven Bedeutung schulischen Lernens umgehen können. Wenn das „Trauma der verpaßten Sozialchancen“ nicht thematisiert und angesichts sozialer Ungleichheit als notwendiges akzeptiert wird, kann sich der „Traum alternativen Lernens“ nicht entfalten (vgl. SCHLÖMERKEMPER 1981, S. 198). Dies gilt auch und gerade für das Problem der Leistungsbewertung. Nur in dem Maße, wie es gelingt, sich trotz der nicht aufhebbaren Selektion über andere Prioritäten zu verständigen und diese Verständigung im kommunikativen Prozeß aufrechtzuhalten, können alternative Formen der Lerndiagnose Bestand haben.

2. Erfahrungen mit Lernentwicklungsberichten an der IGS Göttingen-Geismar

Im folgenden wird über Intentionen und Praxis der Lerndiagnosearbeit an der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar berichtet, die seit 1972 von der Projektgruppe „Soziale Interaktion in der Gesamtschule“ (SIGS) wissenschaftlich

begleitet worden ist. Das Lehren und Lernen dieser Gesamtschule wird organisatorisch nach dem „Team-Kleingruppen-Modell“ (TKM) durchgeführt und ist von uns daraufhin ausgewertet worden, inwieweit auf der Grundlage des TKM Voraussetzungen geschaffen werden konnten, die es den Beteiligten gestatten, die Komplexität und die Widersprüchlichkeit schulischen Lehrens und Lernens so miteinander aufzuarbeiten, daß die Bildungsarbeit von der selektiven Bedeutung, die sie immer auch hat, möglichst wenig überlagert und behindert wird.

2.1. Zur Konzeption der Lernentwicklungsberichte

Das „Team-Kleingruppen-Modell“ (TKM) ist aufgrund von Erfahrungen entwickelt worden, die die neu gegründeten Gesamtschulen in den ersten Jahren ihres Bestehens gesammelt hatten. Die Projektgruppe SIGS hat seit 1972 solche Erfahrungen aufgearbeitet und in die Planungsgruppe für die IGS Göttingen-Geismar eingebracht. Dort entstand bald die Idee, die Schule nicht nach Fachbereichen zu gliedern, sondern in der Sekundarstufe I kleine „pädagogische Einheiten“ zu bilden, in denen ein Team von sechs bis neun Lehrern 90 Schüler unterrichtet, die innerhalb ihrer drei Stammgruppen jeweils in Tischgruppen von etwa sechs Schülern gemeinsam lernen (zur Entwicklung des Modells vgl. PROJEKTGRUPPE SIGS 1975; an der Gesamtschule Köln-Holweide waren zur gleichen Zeit und zunächst ohne Kontakt zur Göttinger IGS ganz ähnliche Gedanken entwickelt worden – vgl. AFFELDT/RATZKY/WENZKY 1977; zum Konzept der Gesamtschule Hannover-Linden vgl. DRENKELFORT/KUSCHFELD/STUTZKI 1976).

Ein Ziel dieses Modells bestand darin, Lehrer, Schüler und Eltern in engeren Kontakt untereinander und miteinander zu bringen und dadurch bessere Voraussetzungen für intensive und ganzheitliche Lehr-/Lernprozesse zu schaffen. Das Lehren soll nicht die Aufgabe isoliert voneinander unterrichtender Lehrer sein, das Lernen soll nicht von vereinzelt Schülern geleistet werden, und die Eltern sollen in diesen Prozeß intensiv eingebunden werden (ausführlichere Beschreibungen sind u. a. zu finden bei BRANDT/LIEBAU 1978, ARBEITSGRUPPE TKM 1979, HERRLITZ/SCHAUB 1979, LIEBAU/SCHLÖMERKEMPER 1982). Diese Organisationsstruktur der Sekundarstufe I verändert den Arbeitsplatz des Lehrers erheblich: Er bringt den größten Teil seiner Fachstunden (im Idealfall alle) in den Unterricht der drei Stammgruppen seines Teams ein. Das hat den Vorteil, daß die große Schule für die Schüler übersichtlicher wird. Sie kennen ihre Teamlehrer und können sie zum Beispiel in den Pausen und Freizeiten im Teamraum finden und ansprechen. Besonders wichtig ist die Stundenplankompetenz des Teams. Das Team macht seinen Stundenplan selbst, weil es über den größten Teil der Arbeitskapazität seiner Mitglieder verfügen kann, und entsprechend werden auch Vertretungsstunden im Team abgesprochen. Es kann durch diese organisatorische Kompetenz den Stundenplan in der Teamkonferenz ändern, zum Beispiel, um fächerübergreifende Projekte durchzuführen, um Hospitationsstunden oder Kleingruppenhilfe einzurichten.

Jeder Teamlehrer ist außerdem Tutor in einer der drei Stammgruppen und unterrichtet dort möglichst viele Fachstunden. Die Schüler sehen in ihren zwei oder drei Tutoren ihre wichtigsten Bezugspersonen. Mit ihnen treffen sie auch außerhalb des Unterrichts oft zusammen, in Pausen und Freizeiten, in Verfügungsstunden,

Arbeitsgemeinschaften, Freizeitclubs, besonderen Tutorenstunden und Tischgruppen-Elternabenden. Die wichtigste Aufgabe der Tutoren ist die „Lerndiagnose“. Sie setzt eine genaue Kenntnis jedes Schülers voraus und beruht auf einer Analyse der Unterrichtserfahrungen jedes Schülers. Sie verfolgt das Ziel, allen Schülern einer Stammgruppe, trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, Arbeitsweisen und Interessen, zu Lernerfolgen zu verhelfen, damit die Schüler mit Erfolgszuversicht an neu gestellte Aufgaben herangehen können. Die Lerndiagnose der Tutoren versucht durch die Berücksichtigung individueller, sozialer und kognitiver Fähigkeiten konkurrenzarme Interaktionen in den Stammgruppen zu erzeugen.

Für die Praxis heißt das, daß die Tutoren möglichst oft, ohne selbst unterrichten zu müssen, in ihrer Stammgruppe hospitieren, um ihre Schüler besser kennenzulernen. Außerdem sprechen die Tutoren die anderen Fachlehrer auf deren Unterrichtserfahrungen hin an und fassen deren Einschätzungen zusammen, Darüber hinaus treffen sich die Tutoren wöchentlich, um die Situation ihrer Schüler zu beraten. Dabei wird über Schwierigkeiten der Zusammenarbeit in den Tischgruppen, aber auch über spezielle Hilfen für einzelne Schüler, die mit einigen Unterrichtsanforderungen nicht zurechtgekommen sind, beraten (vgl. WINKEL 1979).

Alle diese Bemühungen, zu denen das Team-Kleingruppen-Modell die organisatorischen Möglichkeiten liefert, haben bereits in der Planungsphase der IGS Göttingen-Geismar zum Konzept einer veränderten Leistungskontrolle und -rückmeldung geführt. Dabei wurden folgende Grundsätze entwickelt (vgl. SCHNUIT 1979):

1. Wir wollen die quantifizierende und hierarchisierende Leistungsmessung abschaffen, weil kooperatives und solidarisches Lernen damit nicht zu vereinbaren ist. Deshalb soll es keine Punktwertung bei Tests und keine Zensurengrundlage für die Zeugnisse geben. Schließlich soll auch jeder Vergleich zwischen den Schülern hinsichtlich ihrer Leistungen vermieden werden.
2. Die schlechtesten Grundschüler können in Kooperation mit anderen und bei gezielter, auch individueller Hilfe ihr Leistungsgefühl und Selbstbewußtsein stärken. Daraus folgt, daß es keine äußere Fachleistungsdifferenzierung nach Leistungstests geben darf.
3. Fehler zu machen und Irrwege gehen zu können, gehört zum Lernprozeß. Die Schüler sollen die Erfahrung machen, daß man darüber offen reden kann, ohne Angst vor schlechten Noten haben zu müssen. Statt Leistungskontrolle der Fachlehrer streben wir an, daß es regelmäßige Gespräche über Arbeitsergebnisse zwischen dem Schüler und seinen Tutoren gibt, in die der Schüler seine eigenen Einschätzungen einbringen kann. Dabei können die Schüler die Erfahrung machen, daß sie, ohne eine Abwertung (z. B. durch Vergleiche mit „besseren“ Schülern) befürchten zu müssen, mit einem Erwachsenen über ihre Leistungen oder auch über Beziehungsprobleme mit Mitschülern sprechen können.
4. Am Halbjahresende soll jeder Schüler einen Lernentwicklungsbericht (LEB) bekommen, der aus drei Teilen besteht:
 - A. Allgemeiner Teil. Hier werden die Unterrichtsinhalte aller Fächer beschrieben.
 - B. Bericht des Tutors. Er enthält die individuelle Lehrerrückmeldung und wird in der Form eines Briefes an den Schüler geschrieben.

- C. Bericht des Schülers. Auch in den LEB haben wir das Dialog-Angebot an den Schüler eingebaut. Die Schüler beschreiben in einem eigenen Teil ihre Erfahrungen mit den Lehrern, mit den verschiedenen Fachstunden, mit ihren Lernerfolgen und mit ihren Mitschülern.

Wenn die Schüler den Unterricht unter diesen Prinzipien erfahren, dann kann man mit Aussicht auf Erfolg das wichtigste Ziel der ersten vier Jahre anstreben: Jeder Schüler soll am Ende des 8. Schuljahres in der Lage sein, sich mit seinen Stärken und Schwächen, mit seinen Interessen und Abneigungen und auch mit seiner sozialen Position aktiv auseinanderzusetzen.

In den ersten Jahren des Schulversuchs hat es viele Beratungen in den Teams über die LEB gegeben. Daraus sind Absprachen und Schreibgrundsätze erwachsen, die als Empfehlungen und Hinweise, nicht als Vorschriften verstanden werden. Wir fassen sie in den folgenden Punkten zusammen (vgl. TEAM 6B 1977):

1. Der LEB wird nicht nach Fächern, sondern nach fächerübergreifenden Schwerpunkten gegliedert, die am Anfang des Halbjahres in der Teamkonferenz beraten und festgelegt werden. Auf diese pädagogischen Schwerpunkte soll in möglichst vielen Fachstunden besonders geachtet werden, sowohl bei der Planung als auch im Unterricht selbst. Beispiele: „Umgang mit schriftlichen Arbeitsanweisungen“; „Beachten von Gesprächsregeln bei Stammgruppengesprächen“; „Beiträge des Schülers, um die Zusammenarbeit in der Tischgruppe zu verbessern“. Auf die Beobachtungen der Tutoren und Fachlehrer zu diesen pädagogischen Schwerpunkten geht dann der Tutor beim Schreiben des LEB ein; sie stellen die Grobgliederung des LEB dar.

2. Der LEB ist kein Zeugnis, das abschließend eine Leistungsbewertung ausspricht. Er soll vielmehr als ein weiterer Anlaß für Gespräche zwischen Schülern, Lehrern und Eltern über Arbeitsergebnisse, Lernerfahrungen und über die Beziehungen der Schüler untereinander verstanden werden. Wir sehen es als besonders wichtig an, daß die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern und den Tutoren über die LEB sprechen können. Zu diesem Zweck finden drei- bis viermal im Jahr sogenannte Tischgruppen-Elternabende (TGEA) statt, auf denen über die unterschiedlichsten Aspekte der Schüler-Erfahrungen in der Tischgruppe beraten wird. Diese Möglichkeit wird von fast allen Eltern wahrgenommen.

3. Es ist nicht sinnvoll, dem Schüler eine Liste von Fehlern, nicht erreichten Lernzielen oder „Verhaltensauffälligkeiten“ vorzuhalten. Statt dessen bemühen sich die Tutoren, auf Lernerfolge des letzten Halbjahres hinzuweisen. Es ist für den Schüler hilfreich, wenn er an die Situationen noch einmal erinnert wird, in denen er zu guten Arbeitsergebnissen gekommen war. Solche Dokumentationen sollen ermutigend wirken und den Schüler anregen, auch in Zukunft solche Situationen zu nutzen, in denen er gut arbeiten konnte. Für die Tutoren bedeutet dieser Grundsatz, daß sie während des Halbjahres sehr sensibel und zugewandt auf solche Lernerfolgssituationen achten und gezielt hinarbeiten müssen. Für einige Schüler ist es nötig, wegen ihres in der Grundschule schwach entwickelten Leistungsbewußtseins besondere Lernsituationen zu arrangieren (z.B. Lernen und Arbeiten in kleineren Gruppen), damit auch sie die Erfahrung eigener Leistungsfähigkeit machen können, auf die dann im LEB Bezug genommen werden kann.

4. Bevor der Tutor einen LEB zu schreiben beginnt, wertet er zusammen mit seinen Ko-Tutoren alle schriftlichen Unterlagen zu diesem Schüler aus; gemeinsam tragen sie alle Eindrücke und Erfahrungen zusammen und überlegen, welche „zentrale Botschaft“ der Schüler im LEB vermittelt bekommen soll. Dieser zentralen Botschaft werden konkrete Ereignisse zugeordnet, die in den Text aufgenommen werden, damit der Schüler am Beispiel verstehen kann, wie seine Tutoren seine Arbeitsergebnisse oder seine Interaktionsbeiträge einschätzen.

Lernentwicklungsberichte bekommen die Schüler in den ersten vier Jahren der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schuljahr). Vom 9. Schuljahr an müssen gemäß Erlass Notenzeugnisse erteilt werden. Somit stehen die Teams des 8. Schuljahres vor dem schwierigen Problem, ihre Schüler auf die zukünftige Notengebung vorzubereiten. Diese Umstellung gelingt dann leichter, wenn Schüler und Tutoren die notenfreien Jahre nutzen konnten, um das Verhältnis der Schüler zur schulischen Leistungsforderung zu stabilisieren.

Die Zeiten, in denen die LEB geschrieben werden (Januar und Juni), sind Streßzeiten aller Teams. Man gewinnt als Tutor jedesmal durch die gemeinsamen Überlegungen ein genaueres, oft auch verändertes Bild von den Schülern der eigenen Stammgruppe. Das kann auch Wege zu neuen Ansätzen für Unterricht, für Förderung und für das Verhältnis zu einzelnen Schülern eröffnen. Deshalb haben, nachdem die LEB ausgegeben und besprochen sind, Lehrer und Schüler nicht selten das Gefühl: Wir können mit neuen Hoffnungen in das nächste Halbjahr gehen.

2.2. Zwei Lernentwicklungsberichte

Erstes Beispiel (5. Schuljahr):

In diesem LEB-Auszug geht der Tutor ausführlich auf eine konkrete Einzelsituation ein, von der er annimmt, daß sich der Schüler noch genau an sie erinnert. Damit ist eine wichtige Voraussetzung gegeben, daß der Schüler die „zentrale Botschaft“ des Tutors verstehen kann. Man könnte nun einwenden, daß ein solcher Situationsbezug die Gesamtdokumentation des Halbjahres verzerrt. Uns ist jedoch der „helfende“, Einsichten vermittelnde LEB wichtiger als der dokumentierende:

„Du hast, lieber Carsten, auch dadurch zum Wohlfühlen in der Stammgruppe beigetragen, daß Du sehr engagiert für andere Schüler eingetreten bist, wenn ihnen in Konflikten Unrecht geschehen war. Ich denke dabei z. B. an den Brief an Gerd nach dessen Konflikt mit Jens oder an den Konflikt, den Klaus mit einigen Schülern an einem Clubnachmittag hatte. Du bist damals zu Klaus gegangen, um ihn zurückzuholen und hast ihm damit gezeigt, daß er sich nicht allein und ausgeschlossen zu fühlen braucht!

Ich möchte Dir aber zu bedenken geben, daß eine solche Parteinahme auch ungünstige, nicht beabsichtigte Folgen haben kann, nämlich dann, wenn man den ‚schuldigen‘ Schüler heftig beschimpft. An einem Tag im November trafen Jens, Jutta (eine Ko-Tutorin, d. V.) und Du einen Schüler aus dem 7. Jahrgang, und Jens sagte: ‚Da ist der Schüler, der mich dauernd verknoppt.‘ Es kam mit diesem Schüler zu einem Streit, und dabei hast Du, um Jens zu verteidigen, diesen Schüler heftig beschimpft, so daß der nun gar nicht mehr anders konnte als sich ebenso heftig zu verteidigen. Erst nachdem Jutta Dich weggeschickt hatte, gelang es ihr, mit diesem Schüler über dessen Konflikte mit Jens zu sprechen. Wenn es Dir gelänge, in solchen Konflikten Deine Ansicht auf eine etwas weniger heftige Art zu vertreten, dann

könntest Du sehr viel besser erreichen, daß Deine Mitschüler sich mit Deinen Argumenten beschäftigen!

Ich möchte auch auf Deinen Konflikt mit Hartmut und Petra noch einmal zurückkommen. Hartmut hatte die Wette um den 10000-RM-Schein verloren, und Ihr habt dann darauf bestanden, daß er die fällige Wettschuld bezahlt. Ich gebe Dir darin recht: Grundsätzlich sollte gelten, daß man zu seinem Wort steht, daß Versprechen eingehalten werden. Aber man sollte auch daran denken, daß ein Schüler im Eifer eines aufgeregten Gesprächs sich zu weit vorwagt – in einem solchen Fall ist es wohl richtiger, nachsichtig zu sein und die Wette abzubreaken. Außerdem sollte man niemals einen Schüler durch einen so hohen Wettbetrag in Schwierigkeiten bringen! Genau darauf wollte Petra Euch aufmerksam machen, was Du dann als unberechtigte Einmischung abgewehrt hast. Später allerdings bist Du in dem Gespräch mit Jutta auf diese Argumente eingegangen und hast dann auch Petras Eingriff als richtig akzeptiert; das haben wir als eine anerkennenswerte Leistung angesehen, die einen versöhnlichen Abschluß möglich machte.“

Zweites Beispiel (6. Schuljahr):

In diesem (hier vollständig dokumentierten) LEB geht es dem Tutor in der zentralen Botschaft um die Schwierigkeiten des Schülers mit schriftlichen Arbeiten in fächerübergreifender Sicht. Auch hier wird von einem konkreten Einzelereignis ausgegangen, an das sich der Schüler gut erinnern kann. An die Situationsbeschreibung sind Vorschläge angeknüpft, über die der Schüler zunächst allein oder mit seinen Eltern nachdenken kann. Darin darf sich aber die Lehrerhilfe nicht erschöpfen, denn der Schüler wäre überfordert, wenn er diese Vorschläge allein erproben sollte. Die Tutoren müssen in der Folgezeit solche Erprobungssituationen herstellen und dem Schüler helfen, damit Erfahrungen zu machen. An diesem Beispiel ist ablesbar, wie in der Reflexion des Tutors über die Situation des Schülers soziale und fachliche Aspekte verknüpft werden müssen.

„Lieber Peter!

Als wir auf dem letzten TG-Elternabend über Eure Lernentwicklungsberichte sprachen, kamen wir nicht dazu, über die Anregungen zu reden, die ich in Deinen LEB hineingeschrieben habe, und auch später gab es dazu keine Gelegenheit. Wir müssen das im Februar nachholen, weil ich meine, daß Dir einige Hinweise helfen können. Lies doch bitte diesen LEB noch einmal durch; Du solltest mich auch vorher schon darauf ansprechen!

Damals ging es um Dein Norderney-Tagebuch. Du hattest auf der Norderney-Fahrt so viel erlebt, was sich zu erzählen lohnt, aber beim Schreiben war Dir davon kaum etwas eingefallen. In diesem Halbjahr sollte jeder eine Lese-Karteikarte zu einer Geschichte schreiben, die Ihr Euch selbst auswählen konntet. Du hattest Dir die Geschichte „Wenn Leila Wasser holt“ aus einem Rotfuchs-Taschenbuch ausgewählt. Wie es Dir dabei ergangen ist, lese ich auf einer Lernkarte von Hans (Tutor der Stammgruppe, d. V.): „Du bist mit Deiner Geschichte, die Du selbst ausgewählt hast, nicht klargelkommen. Warum nicht, das weiß ich nicht. Schreib es mir doch bitte in die Antwort!“

Wir haben dann in einer Kleingruppe diese Geschichte gelesen, besprochen und dann gemeinsam Schritt für Schritt eine Karteikarte geschrieben. Dabei hast Du interessiert mitgearbeitet und auch mehrere Sätze mit deutlicher Freude an die Tafel geschrieben. Die Abschrift auf der Karteikarte ist sauber und fehlerfrei. Bist Du auch mit dem Ergebnis zufrieden?“

Darauf hast Du geantwortet: „Ich bin mit meinem Ergebnis zufrieden, und es hat mir Spaß gemacht. Ich hatte zwar Lust, aber mir war nichts eingefallen.“ Ich glaube, dabei ging es Dir genauso wie beim Norderney-Tagebuch! Wenn Du vor einem Blatt Papier sitzt und Sätze aufschreiben willst, die Du Dir selbst ausdenken mußt, dann fällt Dir kein Satz ein. Ich kenne das noch aus dem vorigen Schuljahr: Sätze zum Aufschreiben konntest Du erst finden, nachdem wir gemeinsam überlegt hatten.

Ich finde es wichtig, für Dich einen Ausweg aus diesem Problem, eine Hilfe für solche Situationen zu finden. Vielleicht geht das so: Wenn Du den Auftrag bekommst, Dir selbst Sätze auszudenken, dann solltest Du von dem Lehrer einen Stichwortzettel erbitten, aus dem Du dann die Sätze machen kannst! Was meinst Du dazu? Vielleicht geht das auch mit einem Schüler aus Deiner Tischgruppe? Du mußt dann nur sagen: ‚Mir fällt allein zu diesem Thema nichts ein, ich möchte gern mit Dir einen Stichwortzettel besprechen, damit ich selbständig den Bericht machen kann!‘

Das sind zwei Vorschläge, über die wir auch auf dem nächsten Tischgruppen-Elternabend reden sollten. Aber vielleicht fallen Dir selbst noch bessere Vorschläge ein, die wir gemeinsam ausprobieren können.

In diesem Halbjahr war es ganz besonders wichtig für Dich, bei Ulrich (Sportlehrer, d. V.) am Clubnachmittag Handball zu spielen. Mir hat es Spaß gemacht, zweimal dabei zu sein, als Ulrich vertreten werden mußte. Ich habe dabei gesehen, daß Dir die Sache großen Spaß macht. Leider kamst Du nach meiner ersten Clubstunde in Schwierigkeiten, weil irgend jemand es fertigbrachte, Deine Hose verschwinden zu lassen. Aber inzwischen ist diese Sache zur allgemeinen Zufriedenheit geregelt worden, oder?

Ulrich sagte mir, daß Du gelernt hast, sehr mannschaftsdienlich zu spielen und daß Du auf seine Tips und Hinweise sehr genau geachtet hast. Ich finde es gut, daß Du auch außerhalb des Unterrichts eine Sache gefunden hast, an der Du mit Eifer, Interesse und Erfolg beteiligt bist.

Zur Tischgruppe

Du bist in diesem Halbjahr in zwei verschiedenen Tischgruppen gewesen. In Deiner früheren TG waren statt Elke und Dagmar Else und Petra. Du hast in Deinem Schülerteil zum vorigen LEB geschrieben: ‚Ich finde die Tischgruppe gut, aber daß Karin immer ihr Papier rüberwirft und herummeckert, wenn man am Tisch ruckelt, das finde ich nicht gut.‘ Ich hatte auch den Eindruck, daß Eure TG gut miteinander ausgekommen war. Du hast Dich über Karins Meckerei beschwert. Aber ich kann ganz gut verstehen, daß es ihr auf die Nerven geht, wenn Günther und Du Eure Füße gegen den Trolley-Korb stemmt, um Euch bequem zurückzulegen, und wenn dadurch alle Tische ins Wackeln kommen! Seit dem 3. Dezember sind nun Elke und Dagmar in Deiner TG. Mir scheint, daß Du mit der neuen TG genauso gut zurechtgekommen bist wie mit der früheren.

Einige Bemerkungen zu Deinen Arbeitsergebnissen im Fachunterricht: Ursula (Engischlehrerin und Tutorin, d. V.) hat Dir geschrieben: ‚Der Wiederholungsbogen vom 5. Oktober ist Dir schwer gefallen ... Dein Ergebnis ist nicht zufriedenstellend. Du wirst in der Kleingruppe Gelegenheit bekommen, alles noch einmal durchzuarbeiten.‘ Du hast darauf geantwortet: ‚Ich fand den Test schwer, und manchmal habe ich es nicht verstanden.‘ Ich finde es gut, daß Du klar und deutlich auf Deine Verständnisschwierigkeit hingewiesen hast! Ich glaube, daß Du nicht genug Gelegenheit zum Üben und Wiederholen bekommen hast, daran haben hauptsächlich wir Lehrer schuld. Wir werden im nächsten Halbjahr dafür sorgen, daß Du mehr Übungsmöglichkeiten bekommst! Sonst bist Du mit allen Arbeitsaufträgen gut zurechtgekommen.

Lieber Peter, in diesem LEB stehen viele Anregungen, über die Du nachdenken solltest und über die wir sprechen müssen. Das wird für Dich hilfreich sein, mit den Unterrichtsanforderungen gut zurechtzukommen.

Ich wünsche Dir dabei viel Erfolg im nächsten Halbjahr!“

3. Zur Bedeutung der Lernentwicklungsberichte aus der Sicht der Schüler

Die IGS Göttingen-Geismar ist eine der wenigen Gesamtschulen, die über lange Zeit wissenschaftlich begleitet worden sind. Die Projektgruppe SIGS hat ihre Aufgabe in den ersten Jahren vor allem darin gesehen, das Konzept des Team-

Kleingruppen-Modells zu konkretisieren und seine praktische Umsetzung zu unterstützen. In der letzten Phase des Projekts (1980 bis 1983) stand dagegen die Evaluation stärker im Vordergrund. Dazu wurden die Schüler der drei ersten Jahrgänge ($N = 540$) im 8., 9. beziehungsweise 10. Schuljahr mit einem umfangreichen Fragebogen schriftlich befragt (vgl. den Abschlußbericht von BRANDT/SCHLÖMERKEMPER 1984), außerdem standen Daten aus einer früheren Befragung der Eltern dieser Schüler zur Verfügung.

Das Ziel dieser Untersuchung lag weniger darin, die Praxis des Team-Kleingruppen-Modells abschließend zu evaluieren, sondern es sollte darum gehen, die Art der Lernprozesse unter dieser organisatorischen Bedingung transparent zu machen. Insofern war die Untersuchung „offen“: es wurden zwar alle wichtigen „Institutionen“ angesprochen (u. a. natürlich auch die Lerndiagnose in der beschriebenen Art), aber es wurden keine vorab formulierten Hypothesen geprüft. Dies machte auch eine andere Art des Umgangs mit den Daten erforderlich; die Antworten der Schüler sollten so aufbereitet werden können, daß latente Prozesse und „konterdominante“ Zusammenhänge erkennbar werden. Zudem wurde ein einfaches und möglichst anschauliches Maß gesucht, mit dessen Hilfe die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse eingeschätzt werden konnte. Das dazu entwickelte Konzept der „hermeneutischen Datenanalyse“ (vgl. ausführlicher SCHLÖMERKEMPER 1984) wurde im Rahmen dieser Untersuchung entwickelt und hier erstmals in größerem Umfang angewendet.

Das zentrale Verfahren dieses Konzepts besteht darin, aus der Gesamtgruppe aller Befragten nach bestimmten Fragestellungen, die sich zum Teil erst im Laufe der Untersuchung ergeben, Teilgruppen herauszuziehen und deren Daten mit denen der Gesamtgruppe oder anderer Teilgruppen zu vergleichen. Wie sich diese Verteilungen zueinander verhalten, wird im wesentlichen mit Hilfe von zwei Kennwerten dargestellt: zum einen dem „Einheitszentralwert“ (EZ), das ist der Zentralwert (Median) auf einer „Einheitsskala“, die von 0,0 (für die geringste mögliche Ausprägung beziehungsweise für völlige Ablehnung einer Aussage) bis 1,0 (für die höchste mögliche Ausprägung beziehungsweise uneingeschränkte Zustimmung) reicht, und zum anderen mit Hilfe der „relativen Abweichung“ (rAb), die in Prozentwerten ausdrückt, um welchen Anteil an der maximal möglichen Abweichung der Zentralwert einer Teilgruppe tatsächlich von dem Zentralwert der Gesamtgruppe verschieden ist (eine rAb von 100 Prozent erreicht eine Teilgruppe dann, wenn sie vollständig den Extrempunkt einer Verteilung einnimmt), das Vorzeichen der relativen Abweichung drückt aus, ob der Zentralwert einer Teilgruppe oberhalb (+) oder unterhalb (–) des Zentralwertes der Gesamtgruppe liegt.

Im folgenden soll über jenen Teil der Untersuchung näher berichtet werden, der sich auf die Praxis der Lerndiagnose bezieht, über die oben berichtet worden ist.

Die meisten Schüler bewerten die Praxis der Lerndiagnose positiv: Mehr als drei Viertel aller Schüler stimmen der Aussage zu ($EZ = ,86$): „Ich finde den Lernentwicklungsbericht gut, weil er mir eine umfassende Rückmeldung über meine Lernentwicklung im jeweils vergangenen Halbjahr gab.“ 29 Prozent der Schüler haben die Antwort „stimmt teilweise“ und 54 Prozent die Antwort „stimmt“ angekreuzt, weniger als ein Fünftel der Schüler findet den LEB „nicht“ (zehn Prozent) beziehungsweise „eher nicht“ (sieben Prozent) gut. Entsprechend stark ist

auch die Zustimmung dafür, „daß die Schüler in den ersten vier Jahren der IGS keine Zensuren bekommen haben“ ($EZ = ,82$): jeder zweite Schüler bewertet dies ohne Einschränkung positiv, jeder dritte hat gewisse Vorbehalte, und nur ein Fünftel findet es „nicht“ (zwölf Prozent) beziehungsweise „eher nicht“ (zehn Prozent) gut, daß es keine Zensuren gegeben hat.

Die Zustimmung zu den Lernentwicklungsberichten als einer „umfassenden Rückmeldung“ ist also noch stärker als die zur Abschaffung der Noten. Die Zustimmung zur Abschaffung der Noten bedeutet also keineswegs, daß die Schüler keine Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung haben wollten, sondern eher, daß sie einen deutlicheren, umfassenderen Bericht wünschen. Dem entspricht auch die starke Zustimmung der Schüler zu der Aussage, am Lernentwicklungsbericht sei „schlecht, daß ich nicht wußte, wie ich im Fachunterricht stehe“ ($EZ = ,63$; jeder vierte Schüler stimmt dem ohne Einschränkung zu, jeder dritte Schüler hat dieses Problem nicht erlebt). Es gibt also neben der starken Zustimmung zur Praxis der Lerndiagnose eine Minderheit unter den Schülern, die möglicherweise zusätzlich zu den ausführlicheren Lernentwicklungsberichten gern deutlichere Rückmeldungen in Form der traditionellen Noten bekommen hätte. Mit großer Mehrheit begrüßen die Schüler die Abschaffung der Noten und die an ihre Stelle getretenen Lernentwicklungsberichte, aber etwa zwei Drittel wünschen sich deutlichere Rückmeldungen über den Leistungsstand im Fachunterricht.

Wir wollen nun nach den Gründen fragen, die einen Teil der Schüler zu einem uneingeschränkt positiven Urteil veranlaßt haben könnten. Dazu haben wir die Teilgruppe jener Schüler gebildet, die der Aussage uneingeschränkt zugestimmt haben, sie fänden es „gut, daß sie in den ersten vier Jahren in der IGS keine Zensuren bekommen haben“ ($N = 217 = 49$ Prozent). Wenn man die Daten dieser Teilgruppe mit der Gesamtgruppe aller Schüler vergleicht und sich in erster Linie auf jene Aussagen bezieht, bei denen die Abweichungen am stärksten sind, dann zeigt sich, daß diese Schüler offenbar nicht nur mit dieser Art der Lerndiagnose, sondern mit der IGS und dem Lernen im Team-Kleingruppen-Modell insgesamt rundum zufrieden sind: Sie sehen im Lernentwicklungsbericht erwartungsgemäß stärker als die anderen Schüler eine „umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im vergangenen Halbjahr“ ($EZ = ,96/rAb = 60$), und sie beklagen weniger, „nicht gewußt zu haben, wie sie im Fachunterricht stehen“ ($,49/-54$; die relative Abweichung von -54 bedeutet in diesem Beispiel, daß der Einheitszentralwert dieser Teilgruppe – nämlich $EZ = ,49$ – gegenüber dem Einheitszentralwert der Gesamtgruppe aller Schüler – nämlich $EZ = ,63$ [s.o.] – um 54 Prozent der maximal möglichen „Verschiebung“ abweicht; wenn die Teilgruppe vollständig den Extrempunkt der Verteilung der Gesamtgruppe ausmachte, wäre ihre $rAb = 100$). Diese Schüler haben sich überhaupt häufig „von Anfang an in dieser Schule wohl gefühlt“ ($,87/27$), sie waren mit der veränderten Art des Unterrichts von Anfang an zufriedener und hätten nicht „lieber richtigen Unterricht gehabt“ ($,07/-43$); und es ist ihnen noch weniger als den anderen in den Sinn gekommen, „sich nach der Grundschule zurückzusehen“ ($,05/-38$) oder „lieber auf eine andere Schule zu gehen“ ($,24/-40$). Den Ganztagscharakter der Göttinger IGS finden sie gut ($,71/30$).

Zu den Verfahrensweisen der Lerndiagnose, die den Lernentwicklungsbericht vorbereiten beziehungsweise ergänzen, geben diese Schüler ebenfalls positive

Einschätzungen ab: die Lernkarten beziehungsweise Lernhefte enthielten für sie häufiger „wichtige Hinweise darauf, was sie richtig und was sie falsch gemacht haben“ (,85/28). Wenn sie selbst dort Kritik am Lehrer formuliert hatten, so hat „der angesprochene Lehrer bei ihnen meistens reagiert“ (,78/30). Wenn sie selbst mit den Eintragungen der Lehrer Probleme hatten, so konnten sie besser als ihre Mitschüler sowohl mit dem jeweiligen Fachlehrer (,72/27), mit ihrem Tutor (,85/23) oder auch einem teamfremden Lehrer (,41/24) „darüber verhandeln“.

An den Tischgruppenelternabenden (TGEA) haben sie häufiger als die anderen Schüler teilgenommen (,81/35) und davor noch weniger als andere „immer ein unangenehmes Gefühl gehabt“ (,15/–41), sie halten diese Treffen für „eine gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,93/27), und es hat ihnen „nichts ausgemacht, wenn dabei über sie und ihre Probleme oder Leistungen geredet wurde“ (,74/27), sie fanden sie noch weniger als andere „überflüssig und langweilig“ (,10/–30), sie haben aber auch in geringerem Maße als ihre Mitschüler nach den TGEA von ihren Eltern „Vorwürfe und Kritik wegen des Verhaltens oder der Leistungen erhalten“ (,20/–29).

Bei den Fragebogen-Daten der Eltern fallen für diese Teilgruppe einige Abweichungen auf: Die Väter haben häufiger als wichtigen Grund für die Wahl der IGS angegeben, „daß es keine Noten und Zeugnisse gibt“ (,60/25; noch häufiger die Mütter: ,74/24); die Väter dieser Schüler halten Leistungstests für weniger nötig als andere Väter (,76/–28); daß in den LEB die fachlichen Leistungen im Mittelpunkt zu stehen hätten, erwarten beide Elternteile weniger als andere (die Mütter: ,79/–31; die Väter: ,80/–29). Der Tendenz nach hat diese Elterngruppe eher „höhere“ Schul- und Berufsabschlüsse.

Auch die Erfahrungen in den IGS sind bei diesen Eltern positiver: Sie stimmen noch weniger als andere Eltern den negativen Aussagen zu, „die wirklichen Probleme würden auf den TGEA nicht besprochen“ (,08/–38), es gäbe dort „zu wenig, was sie wirklich interessiert“ (,05/–36), die Diskussionen blieben „ohne Folgen für den Unterricht“ (,09/–36), man „erfahre zu wenig über die Fachleistungen der Kinder“ (,23/–34) usw.

Die Schulleistungen dieser Schüler spiegeln sich in den Noten der Grundschule beziehungsweise des 9. und 10. Schuljahres folgendermaßen wider: In der Grundschule lagen sie im Durchschnitt in der Mitte des Notenspektrums (die relativen Abweichungen sind überwiegend kleiner als fünf Prozent), in den beiden letzten Jahren der IGS-Schulzeit aber sind sie etwas besser geworden (die rAb-Werte liegen jetzt überwiegend zwischen –10 und –20 Prozent). Das ist keine deutliche, aber doch in allen Fächern durchgängige Verbesserung. Sie ist am stärksten in den Fächern Deutsch (bis –25 Prozent) und Gesellschaft (bis –27 Prozent), geringer in Englisch (bis –13 Prozent) und in den Naturwissenschaften (bis –15 Prozent).

Auf den ersten Blick ist es durchaus überraschend, daß eher die leistungsstärkeren als die -schwächeren Schüler die Abschaffung der Noten gutheißen. Wenn man genauer hinsieht, dann zeigt sich, daß das vordergründig denkbare Motiv, schlechte Zensuren vermeiden zu wollen, offenbar eine geringe Rolle spielt. Die positive Einschätzung der zeugnissfreien IGS-Jahre beruht vielmehr auf anderen Intentionen

beziehungsweise Voraussetzungen: Da sind zunächst die Eltern dieser Schüler, die häufiger als andere Eltern ihre Kinder an dieser Schule aus eben dem Grund angemeldet haben, daß es keine Zensuren und Zeugnisse gibt. Und es sind Eltern, die mit den verschiedenen Formen der Elternbeteiligung – insbesondere den Tischgruppenelternabenden – gute Erfahrungen gemacht haben und glauben, daß diese Gespräche für den Unterricht und ihre Kinder folgenreich sind.

Die Schüler selbst teilen diese Einschätzung und diese Erfahrungen: auch sie können mit den Gesprächsmöglichkeiten gut umgehen, sie erhalten dabei wichtige Informationen und glauben, daß die Gespräche sich auf den Unterricht auswirken. Auch in Konflikten können sie zum Beispiel mit Lehrern die verschiedenen Sichtweisen aushandeln. Ihre Leistungen sind besonders in jenen Fächern gegenüber einem durchschnittlichen Leistungsstand in der Grundschule besser geworden, die in stärkerer Weise von Gespräch und Diskussion geprägt sind: Deutsch und Gesellschaft.

Daraus läßt sich folgender Schluß ziehen: Der Verzicht auf eine Leistungsrückmeldung mit Ziffernnoten ist besonders für solche Schüler akzeptabel, die über eine stärkere kommunikative Kompetenz verfügen und die den vielfältigen Kommunikationsgelegenheiten, die die Struktur dieser Schule bietet, mehr Informationen entnehmen, als es bei Zeugnisnoten möglich sein könnte. Diese Fähigkeit korrespondiert mit entsprechenden Intentionen und Erfahrungen der Eltern sowie einer generellen Übereinstimmung der Eltern und der Schüler mit den Zielen und den Lernformen des Team-Kleingruppen-Modells.

Wenn man zur Kontrolle und ggf. zum Vergleich jene Schüler als Teilgruppe aus der Gesamtgruppe herausnimmt, die ohne Einschränkung den Lernentwicklungsbericht gut finden, weil er eine umfassende Rückmeldung über die Lernentwicklung im vergangenen Halbjahr gegeben hat (das sind 54 Prozent der befragten Schüler), so zeigen sich weitgehend dieselben Gründe, aus denen heraus die Abschaffung der Noten begrüßt und der LEB als umfassende Rückmeldung empfunden wird: die Schüler sind generell mit der Art des Lernens zufrieden, sie können bei verschiedenen Gelegenheiten mit ihren Lehrern über die Lernentwicklung reden, und ihre Eltern unterstützen die Intentionen dieser Arbeit.

Dies ist eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage, unter welchen Bedingungen es möglich ist, im Kontext der Schule auf Notenzeugnisse zu verzichten: Zunächst sind die Intentionen der Beteiligten – und zwar aller Beteiligten – wichtig, dann aber auch die institutionellen Möglichkeiten, in denen über die Ziele und die Erfahrungen miteinander gehandelt werden kann, und schließlich die entsprechenden Fähigkeiten der Beteiligten, sich in diese kommunikativen Prozesse einbringen zu können. Die Daten zeigen, daß Schüler um so eher auf Zeugnisnoten verzichten können, je stärker sie selbst und ihre Eltern die Intentionen dieser Schule teilen und vor allem je besser sie in die vielfältigen Kommunikationsprozesse eingebunden sind.

Obgleich fast alle Schüler (83 Prozent) den Lernentwicklungsbericht als eine „umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im vergangenen Halbjahr“ schätzen, stimmen doch fast zwei von drei Schülern der Aussage zu, sie fänden „am LEB schlecht, daß sie nicht wußten, wie sie im Fachunterricht stehen“ (38 Prozent

mit „stimmt teilweise“ und 26 Prozent mit „stimmt“). Diese Schüler wünschen sich also deutlichere Hinweise auf ihren fachbezogenen Leistungsstand. Welche Motive stecken hinter diesem Wunsch? – Wenn man jene Teilgruppe (N = 122 = 26 Prozent) herausnimmt, die diesen Mangel ohne Einschränkung beklagt, so ist es zunächst nicht überraschend, daß diese Schüler im LEB in geringerem Maße als die anderen eine „umfassende Rückmeldung“ sehen (,57/–74) und es weniger „gut finden, daß sie in den ersten vier Jahren keine Zensuren bekommen haben“ (,54/–68). Das Unbehagen dieser Schüler richtet sich aber nicht nur auf diese Aspekte der Lerndiagnose, sondern auch auf die Schule im allgemeinen: Sie würden weniger häufig „heute einem Schüler der 4. Klasse empfehlen, sich an der IGS anzumelden“ (,70/–45), den Ganztagscharakter lehnen sie häufiger ab (,54/–43), sie hätten „lieber an 6 Tagen in der Woche Halbtagsunterricht“ (,31/25) und wären „manchmal lieber auf eine andere Schule gegangen“ (,73/40).

Diese Einschätzung scheint auf vergleichsweise negativen Erfahrungen in der Schule zu beruhen: Sie benennen häufiger Tischgruppen-Situationen, in denen sie sich wegen „Isolierung“ „besonders unwohl“ gefühlt haben. Sie erleben Tischgruppenelternabende in geringerem Maße als „gut, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,80/–32), „Lehrer und Eltern reden dort (häufiger) über ihren Kopf hinweg“ (,34/29). Von Lehrern, die im Unterricht hospitieren und mit ihnen am Tisch sitzen, fühlen sie sich häufiger „stark kontrolliert“ (,63/30). Nach ihrem eigenen Empfinden haben sie seltener „Gelegenheit, mit ihrem Tutor über Schwierigkeiten in der Tischgruppe zu reden“ (,75/–30). Sie „kritisieren den Lehrer lieber im Lernheft als im Unterricht“ (,69/23), wissen aber häufiger als andere „nach einer Unterrichtseinheit oft nicht . . . , was sie als Selbsteinschätzung ins Lernheft schreiben sollen“ (,75/28), „der von ihnen angesprochene Lehrer reagiert bei ihnen häufiger (nicht) auf die im Lernheft formulierte Kritik“ (,63/–23). Die Arbeit in der Tischgruppe schätzen auch diese Schüler positiv ein, aber nicht so einhellig wie die anderen: so halten es in dieser Gruppe nur 64 Prozent (gegenüber 76 Prozent in der Gesamtgruppe) für „sinnvoll, daß die Schüler . . . in der Tischgruppe sitzen und arbeiten“ (,91/–25), gleichwohl können sie „in der Tischgruppe besser reden und ihre Meinung aussprechen als in der ganzen Stammgruppe“ (,87/25).

Hierin deutet sich wohl ein wesentliches Merkmal dieser Schüler an: Sie können sich weniger gut als die anderen in die Tischgruppe einbringen, aber die Stammgruppen-Situation mit 30 Schülern bereitet ihnen noch mehr Schwierigkeiten. Sie fühlen sich eher isoliert, finden auch weniger das Gespräch mit dem Tutor. Diese Schüler kommen also mit den vergleichsweise intensiven Kooperations- und Kommunikationsformen dieser Schule weniger gut zurecht als die anderen. Dies hat Auswirkungen auf das Verständnis des Lernentwicklungsberichtes, weil in diesen regelmäßigen Gesprächen zwischen dem Tutor und den Schülern, in der Tischgruppe, auf den Tischgruppenelternabenden und im Lernheft viele Hinweise auf die Lernentwicklung enthalten sind. Die LEB sind letzten Endes Aufzeichnungen und Zusammenfassungen dieser vielen Gespräche über die Lernentwicklung, und zum anderen mag mancher eher kritische Hinweis auf fachbezogene Defizite in den LEB fehlen oder weniger deutlich formuliert sein, weil darüber unmittelbar nach den einzelnen Unterrichtseinheiten schon gesprochen worden ist.

Wenn ein Viertel der Schüler beklagt, die Rückmeldungen im LEB seien bezüglich der Fachleistungen nicht deutlich genug, so ist dies unseres Erachtens weniger als Kritik an dieser Schriftform der Rückmeldung zu verstehen, sondern als Ausdruck einer weniger gut entfalteten kommunikativen Kompetenz dieser Schüler und/oder der Lehrer, denen es bei diesen Schülern weniger gut gelingt, sie anzusprechen und in das Gespräch der Gruppe einzubeziehen. Es würde deshalb als Folgerung aus dieser Kritik nicht ausreichen, diesen Schülern in die LEB deutlichere Einschätzungen ihrer Fachleistungen hineinzuschreiben, wenn nicht zugleich versucht wird, sie in die Gespräche einzubeziehen.

Unter theoretischer Perspektive zeigt auch die Analyse dieser Teilgruppe, wie wichtig die Möglichkeit ist, die Intentionen und Erfahrungen miteinander kommunikativ auszuhandeln zu können, insbesondere dann, wenn die vorgegebenen beziehungsweise gewohnten Muster der Interaktion aufgehoben sind. Schüler, die in dieses Aushandeln weniger gut eingebunden sind und geringe Chancen sehen, dies zu verbessern, müssen notwendigerweise nach Formen der Leistungsrückmeldung verlangen, die es ihnen (wieder) möglich machen, die Interaktions-Situation hinreichend eindeutig wahrzunehmen und entsprechend verhaltenssicher zu werden. Auf die Ausführlichkeit der Lernentwicklungsberichte müssen sie deshalb keineswegs verzichten, aber sie brauchen deutlichere Einschätzungen und Rückmeldungen. Da sie in die Gespräche weniger gut eingebunden sind, erhoffen sie sich diese von deutlicheren schriftlichen Aussagen. Nach der Intention des Team-Kleingruppen-Modells und angesichts der bei der Mehrheit der Schüler offenbar gelungenen kommunikativen Lösung könnte die Schriftform allenfalls das Mittel zweiter Wahl sein.

Wir wollen diese Interpretation nun dadurch überprüfen, daß wir eine weitere Teilgruppe bilden, die das Verlangen nach deutlichen Rückmeldungen noch stärker zum Ausdruck gebracht hat: jene Schüler, die es nicht „gut finden, daß sie in den ersten vier Jahren keine Zensuren bekommen haben“. Insgesamt 98 Schüler, das sind 22 Prozent der Gesamtgruppe, haben bei der Befragung auf die positiv formulierte Aussage mit „stimmt nicht“ (zwölf Prozent) beziehungsweise „stimmt eher nicht“ (zehn Prozent) geantwortet.

In den meisten Aspekten, in denen diese Teilgruppe von den anderen Schülern abweicht, ist sie jenen Schülern recht ähnlich, die dem LEB zu wenig Informationen über ihren Leistungsstand im Fachunterricht entnehmen können. Fast alle Schüler, die offenbar lieber Zensuren gehabt hätten, stimmen dieser Klage zu (,87/68), sie sehen ebenfalls im LEB weniger „eine umfassende Rückmeldung über ihre Lernentwicklung im jeweils vergangenen Halbjahr“ (,44/–88). Bei einigen Aspekten liegen der Tendenz nach gleiche, in der Ausprägung jedoch geringere Abweichungen vor. Sie haben sich in der Anfangsphase in geringerem Umfang länger „isoliert gefühlt“ (,13/9 gegenüber ,16/26) beziehungsweise sich nicht „von Anfang an wohl gefühlt“ (,77/–14 gegenüber ,74/–25). Auch über Tutoren und Tischgruppenelternabende äußern sie sich weniger kritisch: Sie haben weniger als alle Schüler, aber mehr als die soeben betrachtete Teilgruppe Gelegenheit, „mit ihrem Tutor über Schwierigkeiten in der Tischgruppe zu reden“ (,80/–18 gegenüber ,75/–30), und auf Tischgruppenelternabenden haben sie nicht in gleichem Maße das Gefühl, daß „Lehrer und Eltern über ihren Kopf hinweg geredet“ hätten (,26/12 gegenüber ,34/29). Es ist ihnen nicht

in gleichem Maße schwer gefallen, „nach einer Unterrichtseinheit . . . eine Selbsteinschätzung ins Lernheft zu schreiben“ (,71/10 gegenüber ,75/28). AG-Stunden waren für sie kaum „vertane Zeit“ (,14/-5 gegenüber ,29/25). Die Lehrer haben auf die Kritik dieser Schüler im Lernheft in geringerem Umfang „meistens (nicht) reagiert“ (,66/-13 gegenüber ,63/-23).

Die Schüler, die lieber Zensuren-Zeugnisse gehabt hätten, haben also der Tendenz nach ebenfalls Schwierigkeiten in der Kommunikation mit anderen, insbesondere im Bereich der Lerndiagnose, diese sind aber nicht so deutlich wie bei jenen Schülern, die am LEB schlecht fanden, „daß sie nicht wußten, wie sie im Fachunterricht stehen“. Der Wunsch nach deutlicherer Rückmeldung über den Stand der Fachleistungen, den wir als Folge und Ausdruck von kommunikativen Schwierigkeiten während der vorangehenden Lerndiagnose-Verfahren gedeutet haben, wäre demnach nicht deckungsgleich mit dem Wunsch nach Zensuren. Unsere Erwartung, daß Schüler, die die eindeutigen Rückmeldungen in Form von Zensuren wünschen, noch stärker kommunikative Schwierigkeiten haben müßten als die Schüler, die in den LEB (nur) deutlichere fachbezogene Rückmeldungen haben möchten, hat sich damit nicht bestätigt.

Ogleich nun diese Schüler, die lieber Zensuren gehabt hätten, in geringerem Umfang Kommunikationsprobleme haben, fällt ihre allgemeine Einschätzung der IGS deutlich negativer aus als bei der Vergleichsgruppe: Sie würden fast zu 50 Prozent „heute einem Schüler der 4. Klasse (nicht) empfehlen, sich an der IGS anzumelden“ (,55/-73 gegenüber ,71/-44), sie hätten hier wesentlich häufiger als andere – wenn auch insgesamt nur teilweise – „lieber von Anfang an richtigen Unterricht gehabt“ (,57/59 gegenüber ,21/16), es gab bei ihnen wesentlich häufiger „Zeiten, in denen sie lieber auf eine andere Schule gegangen wären“ (,84/56 gegenüber ,72/39), den Ganztagscharakter der Schule lehnen sie noch häufiger ab (,50/-56 gegenüber ,54/-43), sie hätten noch häufiger „lieber an 6 Tagen in der Woche Halbtagsunterricht“ (,38/31 gegenüber ,32/26).

Deutlich negativer sind auch die Urteile über bestimmte Verfahren beziehungsweise Aspekte der Lerndiagnose: die Tischgruppenelternabende bewerten sie noch weniger – wenn auch insgesamt immer noch positiv – als „eine gute Einrichtung, um über den Unterricht, die Tischgruppe, die Lehrer und sonstige Probleme in der Schule zu reden“ (,73/-48 gegenüber ,80/-32), die Tutorenstunden sind für einige von ihnen „reine Zeitverschwendung“ (,24/35 gegenüber ,13/15), sie halten es noch weniger für „sinnvoll, daß die Schüler in der IGS in Tischgruppen sitzen und arbeiten“ (,85/-54 gegenüber ,91/-24). Die Tischgruppenelternabende sind für sie weniger „hilfreich, mit dem Unterricht dann besser klar zu kommen“ (,50/-39 gegenüber ,55/-25), dementsprechend finden sie Tischgruppenelternabende häufiger „überflüssig und langweilig“ (,40/34 gegenüber ,32/25). Sie selbst haben häufiger vorher „immer ein unangenehmes Gefühl“ (,58/44 gegenüber ,47/21), und dementsprechend finden sie es nicht so einhellig „wichtig, daß die Schüler auf den Tischgruppenelternabenden beteiligt sind“ (,86/-49 gegenüber ,91/-24). Im Fachunterricht haben diese Schüler häufiger als andere und als die Vergleichsgruppe Schwierigkeiten, „zu fragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben“ (,48/34 gegenüber ,42/24), wenn sie Probleme mit den Eintragungen im Lernheft haben, so können sie mit dem Fachlehrer weniger gut „darüber verhandeln“ (,46/-46 gegenüber ,58/-21).

Was hinter diesen negativen Einschätzungen steckt, ist bisher kaum erkennbar. Wenn es nicht Zufall ist, daß diese Schüler weniger auffällige Kommunikationsprobleme haben, warum schätzen sie dann die Tischgruppenelternabende und vor allem die IGS allgemein so negativ ein, und was hat das alles mit ihrer Bevorzugung von Zensuren zu tun? – Der Schlüssel könnte in den Zensuren liegen, die diese Schüler während ihrer Schulzeit erhalten haben. Vergleicht man nämlich für diese Teilgruppe die Zensuren der beiden letzten Grundschuljahre mit den Zensuren, die sie im 9. und 10. Jahrgang der IGS erhalten haben, so zeigt sich, daß sie sich deutlich verschlechtert haben: und zwar nicht nur absolut, sondern auch relativ zum Notenspektrum aller Schüler des 9. und 10. Jahrgangs.

Dies gilt besonders für das Fach Deutsch, wo sie im Mittel der vier Zeugnistermine des 9. und 10. Schuljahres mit einem Zentralwert von 3,30 und einer mittleren relativen Abweichung von 43 Prozent deutlich unter den Zensuren ihrer Mitschüler liegen; es folgen Mathematik (3,37/40; bei den allseits vertrauten Schulzensuren rechnen wir nicht auf die Einheitsskala um; die Abweichungswerte sind also „umgekehrt“ zu verstehen: schwächere Schüler haben Abweichungen mit einem positiven Vorzeichen), Gesellschaft (3,16/40) und die Naturwissenschaften (3,89/40), in den anderen Fächern (außer Sport) sind die Zensuren ebenfalls deutlich (mrAb ist mindestens 22) unter den Mittelwerten aller Schüler. – Vergleicht man diese Noten aus dem 9. und 10. Schuljahr mit den Noten, die dieselben Schüler in den beiden letzten Jahren der Grundschule erhalten hatten, so zeigt sich, daß sie auch dort (außer im Fach Werken) unter dem Durchschnitt lagen – jedoch in deutlich geringerem Ausmaß: die stärkste Abweichung – wiederum im Mittel der vier Zeugnistermine – betrug hier im Fach Sachkunde bei einem Zentralwert der Noten von 2,64 mrAb = 6,5 (für Deutsch/schriftlich lauten die Werte 2,92/10; für Mathematik 2,8/10; für Deutsch/mündlich 2,9/8).

Diese Schüler sind also mit noch durchschnittlichen Noten in die IGS eingetreten und haben dann vom 9. Schuljahr an deutlich unter dem Durchschnitt liegende Zensuren erhalten. Wenn man sich bewußt macht, daß die Schule den Schülern mit dem Anspruch gegenübertritt, alle Schüler optimal zu fördern, und daß dies nach dem Eindruck fast aller Schüler auf vielfältige Weise auch geschieht, dann werden die Situation dieser Schüler und ihre ablehnende Haltung der Schule gegenüber verständlich: Sie müssen das Gefühl haben, sich in der IGS verschlechtert zu haben und (relativ) gescheitert zu sein; je mehr sie nun zugestehen würden, daß die Lernbedingungen in der Schule optimal sind, desto stärker müßten sie ihren persönlichen Mißerfolg als selbst verschuldet erleben.

Vor diesem Hintergrund ist dann die vergleichsweise harte Kritik dieser Schüler an der Schule im allgemeinen und den Verfahren der Lerndiagnose im besonderen wenigstens teilweise verständlich: Sie schieben ihre Enttäuschung, die sie wegen der verschlechterten Fachnoten empfinden müßten, auf die Schule und schreiben ihr die Schuld zu. Wenn die Lehrer ihnen von Anfang an (vermeintlich) eindeutige Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung gegeben hätten – so verstehen wir die Reaktion dieser Schüler –, dann hätten sie sich auch von Anfang an „mehr anstrengen“ und den Mißerfolg vielleicht vermeiden können.

In theoretischer Perspektive scheint uns der Wunsch nach Zensuren, den dieser Teil der Schüler artikuliert, noch anders interpretierbar zu sein. Hier geht es nicht nur

um deutlichere Rückmeldungen, von denen die Schüler (wieder) mehr Verhaltensorientierung erhoffen, sondern diese Schüler erleben die Lernsituation als eine, in der sie sich im Leistungsspektrum ihrer Mitschüler verschlechtert haben. Damit hat sich für sie die Konstellation der Bedingungen verändert, unter der sie mit der Abschaffung der Noten – wie die anderen Schüler – hätten einverstanden sein können. Die Relation zwischen der Möglichkeit, ohne ritualisierte Leistungskontrolle zu lernen, und der unveränderten Realität der außerschulischen Selektionsprozesse ist bei ihnen verschoben. Die Mehrheit der Schüler konnte sich auf die ungewohnten Formen des Lehrens und Lernens, die auf selektionsbezogene Maßnahmen und Aussagen weitgehend verzichten, deshalb einlassen, weil diese Schule das Ziel der optimalen Förderung für alle in den Vordergrund gestellt hat und weil alle Schüler mit der Erwartung lernen, am Ende wenigstens ein gleich gutes, wenn nicht ein besseres Leistungsspektrum aufweisen zu können als am Ende der Grundschule. Wenn sich Schüler statt dessen von der Grundschule bis zum 9. Schuljahr relativ verschlechtern, dann tritt die Sorge um die beruflichen und sozialen Chancen wieder stärker ins Bewußtsein, und damit verringert sich die Bereitschaft, sich auf alternatives Lernen einzulassen.

Damit ist eine Grenze angedeutet, die der kommunikativen Lerndiagnose vom traditionellen System der Leistungsbewertung beziehungsweise dem dahinterstehenden Selektionszwang gesetzt ist: Alternatives Lernen ist immer dann und in dem Maße gefährdet, wie dieser von außen der Schule auferlegte Zwang bewußt wird. Wir meinen jedoch, am Beispiel der IGS Göttingen-Geismar und des Team-Kleingruppen-Modells gezeigt zu haben, daß Lehren und Lernen ohne Noten möglich ist, wenn ein institutioneller Rahmen geschaffen wird, in dem die Beteiligten die Intentionen und Erfahrungen ihrer gemeinsamen Arbeit miteinander aushandeln können.

Anmerkung

1 HANS-GEORG HERRLITZ haben wir für kritische Anregungen herzlich zu danken.

Literatur

- AFFELDT, U./RATZKY, A./WENSKY, G.: Das Team-Kleingruppenmodell an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Gesamtschule 10 (1977), H. 3, S. 19 – 21.
- ARBEITSGRUPPE TKM: Das Team-Kleingruppen-Modell. Anregungen zur Realisierung sozialen Lernens. Hamburg (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule) 1979.
- BECKER, H./HENTIG, H. VON (Hrsg.): Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen. Stuttgart 1983.
- BRANDT, H./LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978.
- BRANDT, H./SCHLÖMERKEMPER, J.: Schüler-Erfahrungen im Team-Kleingruppen-Modell. Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern. (Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS. Band 10.) Göttingen (Umdruck) 1984.
- DRENKELFORT, G./KUSCHFELD, M./STUTZKI, G.: Reorganisation einer Gesamtschule nach dem Team-Stammgruppen-Modell. In: TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Schule. München 1976, S. 124–140.

- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hrsg. von D. LENZEN). Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens (hrsg. von M. BAETHGE und K. NEVERMANN). Stuttgart 1984, S. 55–71.
- HERRLITZ, H.-G./SCHAUB, H. (Hrsg.): Die Praxis der Lerndiagnose und Lernförderung im Team-Kleingruppen-Modell. (Untersuchungen und Berichte der Projektgruppe SIGS. Band 4.) Göttingen (Umdruck) 1979.
- LIEBAU, E./SCHLÖMERKEMPER, J.: Komplexität und Solidarität. Das Lernkonzept des Team-Kleingruppen-Modells (TKM). In: SCHEILKE, CH., u. a.: Lerntheorie – Lernpraxis. Lernkonzepte und alternative Lernmöglichkeiten. Reinbek 1982, S. 217–232.
- PPROJEKTGRUPPE SIGS: Soziale Interaktion in der Gesamtschule (Schulversuche und Schulreform. Band 9). Hannover 1975.
- SCHLÖMERKEMPER J.: Widersprüchlichkeit – ein Ansatz zur Klärung komplexer Sozialisationsprozesse. In: HURRELMANN, K./SCHÖN, B. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim und Basel 1979, S. 52–66.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Schulische Differenzierung im gesellschaftlichen Kontext. In: HAUSER, K. (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München 1981, S. 185–201.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Hermeneutische Datenanalyse. Eine Einführung in ihre Prinzipien, Techniken und Anwendungsmöglichkeiten. Göttingen (Umdruck) 1984.
- SCHNUIT, K.: Der Lernentwicklungsbericht (LEB). In: HERRLITZ/SCHAUB (Hrsg.) 1979, S. 212–245.
- TEAM 6B: Statt Leistungsbeurteilung – Lerndiagnose und Förderarbeit. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), H. 11, S. 673–687.
- WINKEL, K.: Die aktive Hospitation. In: HERRLITZ/SCHAUB (Hrsg.) 1979, S. 81–110.

Abstract

Communicative learning diagnosis: Concept and reality of the learning development report in the Team-Small-Group-Model

The body of the article is concerned with the concept and practice of the „learning development report“, which the pupils of the comprehensive school Göttingen-Geismar receive up to the 8th class instead of a report with conventional marks. The authors describe how these reports take shape and how they are embedded in the continuous diagnosis of the pupils' learning. The model is described as an example of how conditions can be created enabling marks to be dispensed with. It is important that those concerned should come to an understanding that the selective relevance which is always part of learning at school should retreat as far as possible into the background in favour of the productive possibilities of learning. This is only feasible with an institutional framework which at least in the subjective experience of the pupils is provided in the „Team-Small-Group-Model“ and can be used by the great majority of the pupils.

Anschriften der Autoren:

Dr. Horst Brandt, Am Feuerschanzengraben 18, 3400 Göttingen
 Dr. Jörg Schlömerkemper, Ludwig-Beck-Str. 9, 3400 Göttingen